

# 2011

Grupo de Investigación y  
Análisis de las Prácticas  
Educativas

## **[CULTURA, EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO: UNA REFLEXIÓN DESDE LA PERSPECTIVA VYGOTSKYANA]**

Silvia Eugenia Martínez López<sup>1</sup>, Josué Ruiz Lopes<sup>2</sup>  
[pitia13@gmail.com](mailto:pitia13@gmail.com), [josue5860@gmail.com](mailto:josue5860@gmail.com)

La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar concibe la educación escolar como una práctica social y con una función socializadora, y considera que el proceso de desarrollo personal es inseparable del proceso de socialización. No hay desarrollo personal al margen de una sociedad y de una cultura. Los procesos de individuación y de socialización son las dos vertientes de un mismo proceso: aquél por el cual nos desarrollamos como personas (Coll *et. al*, 2004).

Tomando como referencia el planteamiento anterior, el presente trabajo tiene como objetivo principal revisar algunos de los conceptos fundamentales del pensamiento vygotskyano y postvygotskyano a la luz de la lectura de los textos de Daniels (2003) y Wertsch (1988), con la finalidad de evidenciar la tesis antes citada. Específicamente se abordaremos los conceptos de *mediación* y *Zona de Desarrollo Próximo* (ZDP) para poner de manifiesto como sucede el paso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico y posteriormente se ahondará en el nivel de análisis socioinstitucional, a partir de las propuestas que hacen ambos autores.

Vygotsky poseía sus propias ideas sobre la naturaleza del desarrollo. En primer lugar, definía el desarrollo en términos de saltos “revolucionarios” fundamentales, más que en base a incrementos cualitativos constantes. En segundo lugar, Vygotsky definía los puntos principales del desarrollo en términos de los cambios experimentados en la forma de mediación utilizada. En tercer lugar, defendía que la explicación de los fenómenos psicológicos debe apoyarse en el análisis de los diversos tipos de desarrollo o dominios genéticos (Wertsch, 1988).

Sin embargo, la contribución más original e importante de Vygotsky a los ojos de Wertsch (1988) consiste en el concepto de *mediación*. Vygotsky definió el desarrollo en términos de aparición y transformación de las diversas formas de mediación, y su noción de interacción y su relación con los procesos psicológicos superiores implica necesariamente los mecanismos semióticos. En este sentido, dentro de los sistemas de signos el lenguaje en sí mismo no sería el más esencial de estos mediadores sino el uso que los individuos hacen de éste cuando se lo apropian, porque el individuo no aprende el lenguaje sino que aprende sus usos en el marco de situaciones socioculturales y por lo tanto, lo que transforma el pensamiento es justo este aprendizaje de la apropiación del uso de signos.

Una diferencia fundamental que subyace a la línea de razonamiento sobre los cambios cualitativos y el papel de la mediación es la distinción entre funciones psicológicas elementales y superiores. El desarrollo natural produce funciones con formas primarias, mientras que el desarrollo cultural transforma los procesos elementales en procesos superiores. Es la transformación de los procesos elementales en superiores lo que Vygotsky tiene en mente cuando se refiere a la naturaleza cambiante del desarrollo (Wertsch, 1988).

De acuerdo con Daniels (2003), Vygotsky describió los instrumentos psicológicos como recursos para dominar los procesos mentales. La insistencia en la autoconstrucción mediante los instrumentos que están disponibles habla del

individuo como agente activo en el desarrollo y confirma la importancia de los efectos contextuales, porque el desarrollo se produce mediante el empleo de los instrumentos disponibles en un lugar y momentos dados. Vygotsky distinguía entre los instrumentos psicológicos y otros instrumentos y propuso que los instrumentos psicológicos se pueden usar para dirigir la mente y la conducta de uno mismo o de otros, en lugar de cambiar a los objetos del entorno como lo hacen los instrumentos materiales.

Ahora bien, los instrumentos psicológicos se aprenden en prácticas socioculturales, es decir no se aprenden al vacío. Si se considera a la educación como el conjunto de prácticas sociales mediante las cuales los grupos humanos aseguran la transmisión de la herencia cultural; ésta sería la fuerza constitutiva fundamental del desarrollo y por ende, los mediadores podrían definirse como aquellos en donde se decanta la herencia social, histórica y cultural y gracias a los cuales los seres humanos se incorporan a esta herencia, se apropian de ella y construyen. Es decir, los instrumentos son el repositorio de una experiencia social, cultural e histórica y en este sentido, las personas también se constituyen como mediadores al transmitir a su vez, el legado cultural que recibieron.

Asimismo, de acuerdo con Daniels (2003), la educación debería incluir las siguientes ideas generales de Vygotsky refinadas por sus estudiosos y seguidores: La primera es que la educación que incluye tanto la formación como la enseñanza y aprendizaje se dirige al desarrollo de la personalidad. La segunda idea es que el desarrollo de la personalidad en el sistema educativo exige antes que nada, la creación de condiciones para descubrir y poner de manifiesto el potencial creativo de los estudiantes. La tercera idea es que la formación y la enseñanza y aprendizaje suponen una actividad personal por parte de los estudiantes en el dominio de una variedad de valores internos, el estudiante se convierte en una verdadera materia en el proceso de enseñanza y formación. La cuarta idea es que la auténtica formación y la auténtica enseñanza y aprendizaje se producen por la colaboración de los adultos con los niños y los adolescentes. Y por último, la quinta idea es que los métodos más valiosos para la enseñanza y aprendizaje se corresponden con el desarrollo y las particularidades individuales de los estudiantes. (Davydov, citado en Daniels 2003). Así, Vygotsky afirmaba que el requisito esencial de la pedagogía exige una individualización de los objetivos de la educación para cada alumno.

Basada en estas ideas centrales, el tipo de educación que mejor podría preparar a los estudiantes para la vida en una sociedad de conocimiento incluiría promover y facilitar en los estudiantes características tales como la flexibilidad, creatividad, capacidad para resolver problemas, alfabetización tecnológica y disposición de aprender toda la vida (Scardamalia y Bereiter, citado en Daniels 2003).

Sin embargo, para entender cómo se apropia el individuo o el alumno de los contenidos y las herramientas psicológicas de su cultura o cómo sucede la transición del nivel interpsicológico a lo intrapsicológico, se hace obligatorio mencionar otro concepto clave del planteamiento vygotskyano: *la zona de*

*desarrollo próximo* (ZDP). Entendiéndola como la distancia entre el nivel actual de desarrollo determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o un compañero más experto (Vygotsky, citado en Daniels 2003). La ZDP se crea en la interacción –de acuerdo con Coll *et. al* (2004)- y va a depender de con quién se interactúe. Es decir, la ZDP se crea en función del contexto, del contenido y de las personas con las que se actúa. En el tratamiento que Daniels (2003) hace de la distinción entre los conceptos científicos y cotidianos, menciona que la dimensión principal de la ZDP es la conexión entre los conceptos espontáneos y los conceptos científicos porque considera que la conexión entre la naturaleza del conocimiento y la forma de adquisición es especialmente importante para la discusión de la pedagogía.

Daniels (2003), presenta algunas de las cuestiones que se plantean cuando se adopta una perspectiva vygotskyana de la noción de apoyo al aprendizaje, que de alguna manera hace referencia al modelo de la ZDP. Así, las prácticas que a continuación describe buscan: a) la aplicación de la idea vygotskyana de apoyo al aprendizaje y participación de los estudiantes, b) la construcción de conocimientos científicos y c) la puesta en escena de manera explícita o implícita del concepto ZDP. Y son el *andamiaje*, la *enseñanza recíproca* y el *modelo del aprendizaje cognitivo*.

Con respecto al *andamiaje*, de acuerdo con Wood y otros, citado en Daniels (2003), se podría definir como la forma de asistencia por parte de un adulto que permite a un niño o principiante resolver un problema, llevar a cabo una tarea o alcanzar una meta que estaría más allá de los intentos que podría hacer por sí solo. Una de las características esenciales de una interacción eficaz es que se dé la intersubjetividad (es decir, que tanto aprendiz como experto compartan parcelas mínimas de significados, mismas que irán ampliando durante el proceso). Asimismo, no solamente los adultos pueden actuar como “andamiadores”, también la enseñanza por parte de los compañeros es eficaz en circunstancias determinadas. La manera en cómo se consigue este esfuerzo combinado experto-aprendiz varía en función de las metáforas teóricas que guían a los distintos autores.

Por lo que se refiere a la *enseñanza recíproca*, de acuerdo con Brown y Palincsar, citado en Daniels (2003), es un sistema de aprendizaje en cooperación que emplea una combinación de demostración, asesoramiento y andamiaje. Se realiza de forma horizontal dado que los alumnos pueden cooperar con los enseñantes o con los compañeros más expertos en una actividad que así lo requiera. Utiliza estrategias (resumir, cuestionar, clarificar, predecir) que ayudan a prever la información, integrar conocimientos previos y reconstruirlos para aplicarlos en distintos y determinados contextos. Y promueve el desarrollo de aptitudes que estimulan el pensamiento y la autorregulación. Uno de sus objetivos es hacer explícitos aspectos del currículo (los conceptos científicos) que para muchos estudiantes suelen ser tácitos/implícitos. El andamiaje y la enseñanza recíproca comparten características comunes tales como el logro por parte del adulto de la

participación del niño en una actividad que se encuentre más allá de su comprensión o su control actuales, la evaluación de la ayuda proporcionada, la variación del apoyo y su reducción gradual.

Y finalmente, dentro de los contextos sociales para el aprendizaje, Daniels distingue el *modelo del aprendizaje cognitivo* que propone que los estudiantes se dediquen al aprendizaje y la resolución de problemas de carácter significativo trabajando en problemas auténticos y cuyo objetivo es entretener la comprensión cotidiana y la escolar. El autor señala dos intervenciones prácticas relacionadas con este modelo y a título de conclusión sobre la revisión de las prácticas pedagógicas expresa que, para evitar omitir aspectos esenciales del contexto al diseñar y analizar la práctica pedagógica se apliquen los artefactos culturales de unas formas adecuadas de sociología a un análisis vygotskyano de algunos de los aspectos más generales de ésta.

Así, en un esfuerzo por presentar el nivel de análisis socioinstitucional que propone desde el inicio de su obra, Daniels (2003) alude a dos planteamientos que surgen directamente de los planteamientos vygotskyanos y paravygotskyanos: *La teoría sociocultural y la teoría de la actividad*.

El objetivo del enfoque sociocultural es explicar las relaciones entre la acción humana, por un lado, y las situaciones culturales, institucionales e históricas donde se realiza esta acción. En el centro de su trabajo se encuentra el concepto de acción mediada, que se ocupa del empleo por parte de las personas de instrumentos culturales en procesos sociales e individuales y que suele servir a múltiples objetivos que con frecuencia pueden entrar en conflicto. Para Wertsch, los medios mediadores están “impregnados diferencialmente de poder y de autoridad”, son “privilegiativos” y, citando a Goodnow, están imbuidos de “valores cognitivos”. Sostiene que la aparición de nuevos instrumentos culturales transforma el poder y la autoridad y que las fuerzas que intervienen en la producción de un instrumento cultural con frecuencia desempeñan un papel importante al determinar cómo se va a utilizar, (Daniels, 2003).

Los teóricos de la actividad intentan analizar el desarrollo de la conciencia dentro de estos contextos de actividad social práctica. Hacen hincapié en los impactos psicológicos de la actividad organizada y en las condiciones y los sistemas sociales que se producen mediante la actividad. Donde Wertsch y sus colegas sitúan en un primer plano el análisis de la acción mediada, los teóricos de la actividad tienden a destacar el análisis de la mente dentro de los sistemas de actividad. Engeström (citado en Daniels, 2003), ha examinado tres generaciones de la actividad que se han desarrollado durante las seis décadas que han transcurrido desde la muerte de Vygotsky. Para Engeström, la actividad es una formación colectiva y sistémica con una compleja estructura mediadora. Aunque un sistema de actividad produce acciones y se desarrolla por medio de acciones, la actividad no es reducible a acciones. Las acciones son relativamente efímeras y tienen un principio y un final muy claro en el tiempo. Los sistemas de actividad evolucionan durante largos periodos de tiempo sociohistórico, adoptando muchas

veces la forma de instituciones y organizaciones. Asimismo, Engeström aboga por el estudio de los artefactos “como componentes esenciales e inseparables de la actuación humana”, pero sostiene que el estudio de la mediación se debería centrar en su relación con los otros componentes de un sistema de actividad. Considera que la unidad de análisis para la teoría de la actividad es la actividad o práctica conjunta y que lo que se modifica mediante la actividad mediada no sólo es el sujeto, sino también el entorno, (Daniels, 2003).

Ahora bien, es sabido que Vygotsky en su método genético, no llegó a desarrollar como tal un análisis del nivel socioinstitucional, tal como lo hizo con los niveles inter e intrapsicológicos; sin embargo, Daniels (2003) rescata este apartado y considera que es necesario incorporar el nivel socioinstitucional de regulación y análisis a la explicación posvygotskyana de la mediación. Menciona que una manera de describir este problema es que la teoría posvygotskyana carece de una sociología de la pedagogía. Y llega a la conclusión de que los siguientes son temas que hay que desarrollar en la teoría y la investigación posvygotskyanas contemporáneas: un estudio empírico insuficiente de los efectos socioinstitucionales, la tendencia a infrateorizar las diferencias entre escuelas en función de los efectos institucionales en la formación social de la mente; la falta de una teoría de la estructura del discurso como artefacto cultural y la falta de una teoría de la constitución y la recontextualización del instrumento psicológico/artefacto cultural. En este sentido, el autor exalta el enfoque de Bernstein de la sociología de la pedagogía y declara que éste proporciona una manera de entender el poder de la investigación de la teoría sociocultural y de la actividad. Así, su propuesta es que la extensión que hace Bernstein de la distinción científico/cotidiano para incluir modelos de discurso vertical y horizontal puede proporcionar una vía para impulsar el desarrollo de un análisis más detallado. Y concluye que la aportación de éste a la sociología de la pedagogía permite investigar las repercusiones de un modelo generativo de posibilidades pedagógicas que conecte el nivel de macroanálisis institucional con el nivel de microanálisis interpersonal.

Por su parte, Wertsch (1988) también hace lo suyo, centrándose en las múltiples fuerzas del desarrollo y en sus correspondientes conjuntos de principios explicativos para llegar a una relación ampliada de las fuerzas sociales y sus relaciones con los procesos psicológicos individuales. Amplía la relación que hace Vygotsky de los procesos sociales más allá del nivel interpsicológico hasta el nivel social institucional, a través del tratamiento preliminar y parcial de los siguientes tres temas que considera podrían ser abordados bajo una perspectiva vygotskyana al intentar comprender la relación entre las fuerzas institucionales sociales y la conciencia individual: 1) la noción de Leontiev sobre la actividad, 2) las consideraciones de Vygotsky sobre la descontextualización de los instrumentos de mediación y 3) las consideraciones de Vygotsky sobre el habla interna. Y concluye que solamente a través de la construcción de un marco teórico en el cual, los niveles social institucional, interpsicológico e intrapsicológico de análisis puedan ser unidos sin ser reducidos unos a otros, seremos capaces de responder las cuestiones sobre la relación entre los contextos situacionales de la

actividad y el individuo. Este es un objetivo que queda aún por cubrir en los planteamientos vygotskyanos. Asimismo, aunque Vygotsky no llegó a elaborar una concepción sociohistórica de la mente, Wertsch considera esencial reconocer que –sin embargo- Vygotsky elaboró una psicología compatible con una explicación de esta naturaleza. Al contrario de los marcos teóricos que aíslan la psicología de la interacción social humana, mediada semióticamente, la teoría de Vygotsky establece un vínculo inherente entre ellos. Por esta razón, sus planteamientos permiten relacionar la psicología individual al contexto sociohistórico. De hecho, debido a esto la conciencia humana puede entenderse por completo según Vygotsky, (Wertsch, 1988).

## CONCLUSIONES

Vygotsky afirmó que la capacidad de enseñar y beneficiarse de la enseñanza es el atributo fundamental del ser humano y veía en el desarrollo un proceso de naturaleza cambiante en donde se suceden “saltos revolucionarios”. Si se tratara de encontrar la unión entre estas dos afirmaciones, diríamos lo siguiente: El único puente válido que le permite al individuo “ser” humano y experimentar estos grandes saltos revolucionarios es la educación.

Porque es en el proceso educativo en donde se construyen y matizan los significados que darán lugar a esos grandes saltos revolucionarios y fundamentales. Ahora bien, dicha evolución no tendría lugar si se tratara sólo de un individuo. Para empezar, el individuo no se puede construir solo. Es indispensable para su “humanización” contar con la presencia de otros, es decir, ser y vivir en sociedad. Por ello, la educación es y deberá seguir siendo un proceso –primeramente- de naturaleza social, a través del cual la persona tiene la posibilidad de entrar en contacto con el legado del medio que le rodea. Sin embargo, una vez que el individuo ha entrado en contacto con su herencia cultural, quedaría responder a la pregunta de cómo sucede el paso de lo social a lo individual. Bueno, pues este cambio es posible de entender gracias a una de las contribuciones del genio vygotskyano: el proceso de *mediación*.

La *mediación* es el proceso a través del cual el individuo con la ayuda de instrumentos mediadores se apropia del legado cultural que el proceso educativo intenta rescatar y transmitir, y es por ello también, que las propias personas terminan convirtiéndose en mediadores, porque a su vez son los receptáculos y transmisores de todo lo que les precedió. Sin embargo, este proceso de mediación nunca tiene lugar en el vacío – y esto se hace evidente -especialmente- dentro de los entornos educativos. El espacio en donde se interactúa y se crea una estructura de apoyo construida por otras personas y herramientas culturales que le permite al individuo ir más allá de sus competencias actuales, es conocido como *zona de desarrollo próximo* (ZDP) y es otro de los conceptos claves del planteamiento vygotskyano, debido a que con él es posible completar el ciclo cultura-educación-desarrollo.

Gracias al proceso educativo, el ser humano comienza a “humanizarse” al entrar en contacto con los diferentes mediadores (personas o herramientas psicológicas) que le permitirán acceder a la cultura, a los conocimientos que le preceden y de los cuales son receptáculos también los individuos que le rodean. Así, cuando el individuo entra en contacto con un individuo más experto, es posible que en la interacción entre ambos se construya esa zona precisa en donde tienen lugar los saltos revolucionarios que menciona Vygotsky y con ello, el individuo habrá avanzado en su desarrollo y por lo tanto, se habrá hecho más humano.

Para terminar, si fuera posible englobar la revisión antes realizada en una sola frase, lo haríamos bajo aquélla que abre el presente trabajo y que afirma que “no hay desarrollo personal al margen de una sociedad y una cultura”. Y Vygotsky al desarrollar su teoría puso de manifiesto la importancia de este ciclo sin fin, creando así un enfoque integrador de los fenómenos sociales, semióticos y psicológicos.

Con todo, su grandeza no termina aquí, porque a raíz de sus ideas las generaciones siguientes de estudiosos han continuado extendiendo su planteamiento. Sin embargo y como conclusión final es posible afirmar que dentro de los planteamientos posvygotskyanos aún no se cuenta con un modelo que consiga articular verdaderamente la psicología individual al contexto sociohistórico, que no aleje a la psicología de la interacción social humana mediada semióticamente. Por ello, como dice Wertsch (1988), habría que seguir en la búsqueda de modelos que continúen con la visión global que el genio vygotskyano logró; modelos que no se contrapongan, y que ayuden a avanzar en el análisis sociohistórico hacia la explicación del cambio sociocultural como motor de las transformaciones individuales, sin caer en un reduccionismo de tipo sociológico.

## **BIBLIOGRAFÍA**

Coll, C. (2001a). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 147-186). Madrid: Alianza Editorial.

Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. Barcelona: Paidós.

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.